

# ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

**Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)**

*У статті досліджуються проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи; аналізується зміст програм підготовки вчителів в університетах Сполучених Штатів; вивчаються альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів; досліджуються шляхи модернізації педагогічних освітніх програм.*

*В статье исследуются проблемы профессиональной подготовки учителей средней школы; анализируется содержание программ подготовки учителей в университетах Соединенных Штатов; изучаются альтернативные тенденции поиска научного подхода к профессиональной подготовке учителей; исследуются пути модернизации педагогических образовательных программ.*

*Ключові слова: професійна підготовки вчителів середньої школи, зміст програм підготовки, модернізація педагогічних освітніх програм.*

**Постановка й обґрунтування актуальності проблеми.** Інтеграція України в світовий освітній простір вимагає істотних змін у структурі вітчизняної вищої освіти: гнучкості й відкритості інституцій та рівнів освіти, співвідношення із зарубіжними моделями та з гуманістичними традиціями світової культури, здатністю до самооновлення і саморозвитку тощо. Найважливішим стратегічним напрямом оновлення української освітньої системи є модернізація педагогічної освіти, її цілей, філософсько-теоретичного підґрунтя, змісту, технологій тощо, оскільки

саме система професійної підготовки вчителів належить до основних елементів національної системи освіти.

Не зважаючи на те, що соціальні та педагогічні аспекти вітчизняної і зарубіжної вищої педагогічної школи не завжди мають порівняльний характер, світовий досвід підготовки вчителів, зокрема досвід США, представляє великий науковий інтерес для української педагогічної освіти.

**Метою статті** є вивчення та аналіз змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах Сполучених Штатів.

**Наукові дослідження розглядуваного питання.** В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу. Американська система педагогічної освіти, щоб виконати це соціальне замовлення, почала активний пошук найбільш ефективних шляхів підготовки вчителів: переорієнтованість професійної підготовки із засвоєння певного обсягу знань, умінь і навиків на формування в майбутніх вчителів педагогічного мислення, розвиток професійної рефлексії як основи здатності засвоювати, інтегрувати й застосовувати нові знання й уміння впродовж усього життя.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як-то: наукові дослідження в освіті (І.Айзнер, А.Вайз, Л. Кoen, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.), програма підготовки педагога (Дж.Гудлед, К. Дей, М.Водлінгер, Дж.Вілсон, Л.Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.), розвиток змісту навчальних програм (Б. Крімерс, К. Ландман, Е. Міранда, Р. Овенс та ін.), забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С.Белл, Л.Дарлінг-Геммонд, М.І.Діес, І.М.Кел, А.Б.Колтон, Р.Б.Лав, Г.Спаркс-Лангер, Р.Дж.Спейді, Т.Сергіованні та ін.); співпраця між школами та педагогічними факультетами (Л. Дарлінг-Геммонд, К. Зейчнер, М. Кочран-Сміт, Дж. Фезерстоун та ін.), співпраця «університет-школа» (Д. Армстронг, М. Брейн, С. Вілсон, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Кубан, Т. Севедж та ін.), знання, вміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.), педагогічна практика

(М. Вік, Дж. Гатрі, Л. Дарлінг-Геммонд, К. Зейчнер, Г. Кліффорд, М. Кочран-Сміт, Д. Лабарі та ін.), упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну освіту (Дж.Едвардс, М.Роблер, Б.Розеншайн та ін.), розробка програм підвищення кваліфікації (Х.Борко, С.Віліс, І.Нат, Д.Пересіні, Л.Ромагнано та ін.).

**Аналіз проблеми та напряму дослідження.** Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли до висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [1, 3-9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднуювальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи в США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на з безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Унаслідок маргіналізації терміна «педагогіка» (науки про спеціально організовану цілеспрямовану й систематичну діяльність з формування людини – про зміст, форми і методи виховання, освіти і навчання) у США склалася ситуація, коли освіта стала предметом вивчення відразу декількох наук – філософії освіти (philosophy of education), когнітивної психології (cognitive psychology), соціології освіти (sociology of education) тощо. Поєднати їх у межах однієї теорії не можливо. Спільні ознаки виявляються лише в процесі розв'язання суто практичних, організаційних або методичних завдань.

Замість терміна «педагогіка», американські освітяни використовують Educational Studies (наука про освіту) або Instructional Theory (правильне використання інструктивних стратегій). Це не тільки розбіжність у термінології, а принципово інший підхід до організації педагогічного процесу, вивчення явищ і феноменів [6, 4]. Отже, відмінність в американській ментальності уявлення про педагогіку як про самостійну наукову дисципліну, спричинила відсутність загальнотеоретичних курсів у професійно-педагогічній підготовці вчителів середньої школи, а педагогіку, в кращому випадку, розглядають як прикладну науку, сумніваючись у тому, чи може вона бути наукою взагалі.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ніето, Р. Стернберг), які займаються дослідженням теоретичних проблем освіти, вважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічна інтелектуальна модель (social-psychological intelligence model);
2. Психобіологічна інтелектуальна модель (psychobiological intelligence model);
3. Творча (естетична модель) (artistic model);
4. Розвивально-психологічна модель (developmental-psychological model);
5. Загально-конструктивістська модель (general-constructivist model);
6. Модель соціальної ідентичності (social-identity model);
7. Мультикультурна модель (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей засвідчують, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США переважає психологізм.

У сучасній педагогічній освіті США спостерігаються альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів. Так, наприкінці минулого століття Американська асоціація педагогічних коледжів (American Association of Colleges for Teacher Education) зробила спробу об'єднати всі накопичені наукові дослідження в галузі освіти, унаслідок чого було видано працю М. Рейнольдза «Основа знань для вчителя-початківця» (Knowledge Base for the Beginning Teacher) [3].

У 2001 р. Центр з вивчення теорії та практики викладання (Center for the Study of Teaching and Policy) разом з Вашингтонським, Стенфордським, Пенсильванським і Мічиганським університетами, педагогічним коледжем Колумбійського університету та провідними науковцями з Індіанського, Каліфорнійського університетів та університету Північної Кароліни здійснили дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи [4]. Американські дослідники з Мічиганського університету С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден, аналізуючи проведені дослідження, стверджують, що існують серйозні розбіжності в тому, що значить для вчителів бути кваліфікованими та що потрібно для належної підготовки педагога.

З-поміж науковців США існують різноманітні думки щодо розв'язання проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи. По всій країні вчителів готує понад 1300 великих і малих, державних і приватних коледжів та університетів. Окрім цього, використовуються альтернативні програми, які забезпечуються шкільними округами та відділами освіти штатів. Дизайн програм та підготовка вчителів мають значні розбіжності. Диверситивність американського школярства змушує шукати шляхи розв'язання проблеми підготовки вчителів для роботи з учнями, які зовсім не схожі на своїх педагогів. Нагальна потреба в

значній кількості кваліфікованих учителів вимагає негайної модернізації педагогічних освітніх програм.

Під поняттям «педагогічна підготовка» (pedagogical preparation) С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден розуміють різні курси в таких галузях, як інструктивні методи (методика навчання) (instructional methods), теорії навчання (learning theories), основи освіти (foundations of education) та управління класом (classroom management). Зміст та організація таких курсів у програмах підготовки вчителів різних університетів мають низку відмінностей. Дослідження, у яких вився педагогічний складник (pedagogical parts) програм підготовки вчителів підтвердили думку про те, що педагогічні аспекти (pedagogical aspects) у підготовці вчителів є надзвичайно важливими через їх вплив на діяльність учителя і, врешті решт, на рівень досягнень учнів. З огляду на те, що лише в невеликій кількості досліджень було розглянуто педагогічний складник професійної підготовки вчителів середньої школи та визначено його критичні аспекти, більшість американських учених досі вважає, що для підготовки ефективного вчителя більш важливим є вивчення курсів з методики викладання окремого предмета (content methods) [4].

Нині немає також дослідження, у якому б прямо було оцінено те, що вивчають учителі в процесі педагогічної підготовки та визначено ефект впливу набутих педагогічних знань (pedagogical knowledge) на навчання учнів (student learning) або поведінку вчителя (teacher behavior). Незважаючи на те, що дослідження з педагогічної підготовки залишаються на високому рівні агрегації (концентрації), вони пропонують мало інформації про можливі відмінності стосовно етапу навчання чи предметної галузі, а зроблені висновки не дозволяють визначити чіткого логічного взаємозв'язку.

За твердженням С. Вілсона, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флодена, американським науковцям досить складно проводити дослідження з проблем педагогічної підготовки, оскільки «педагогічна підготовка» (pedagogical preparation) розуміється неоднозначно. Майбутні вчителі середньої школи вивчають інструктивні методики (instructional methods), які інколи бувають вузькопредметними, а інколи загальними. Вони також вивчають курси з освітніх теорій (learning theories), методи контролю та тестування (educational measurement and testing), психологію освіти (educational psychology), соціологію та історію. Програми підготовки вчителів (Teacher education programs) також пропонують курси, які можуть дати відповіді на питання, пов'язані з диверсифікацією школярів, оцінюванням й управлінням класом. Ці курси також викладаються в різній послідовності.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [4]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

Більшість досліджень з проблем підготовки вчителів середньої школи не мають зовнішнього фінансування, тому вони проводяться в одній інституції, де науковці можуть використовувати тільки «місцеві» генеровані дані й аналізувати одну програму підготовки вчителів. Кількість учителів, які можуть узяти участь у дослідженні, також лімітована. З огляду на це, майже неможливо дізнатися, як з-поміж великої кількості молодих учителів репрезентовані випускники різних університетів, наприклад, університетів Нью-Гемпширу та Східної Кароліни, і як та за якими принципами їх можна порівняти.

Як зазначено вище, більшість досліджень проводиться локально тими, хто навчає учителів (teacher educators), які є зацікавленими особами, що робить результати таких досліджень дуже сумнівними. Це досить складна проблема: з одного боку, ученим потрібні знання про досліджуваний феномен, а викладачі університетів достатньо знають про зміст і природу проблеми та труднощі педагогічної освіти; з іншого боку, критики мають право порушити питання про очевидність конфлікту інтересів викладачів університету, залучених до виконання дослідження, яке легалізує потреби підготовки вчителів.

Зважаючи на це, країна потребує досліджень, які можуть допомогти розв'язати цю проблему. По-перше, університетські педагоги-дослідники повинні публікувати результати своїх досліджень у наукових журналах з проблем освіти, а також у галузевих наукових журналах (наприклад, з історії, математики, економіки, психології тощо). По-друге, дослідження повинні передбачити глибокий аналіз альтернативних підходів до традиційної педагогічної освіти [4].

Поняття «pedagogical theory», «the theory of learning», «learning theory», «the theory of instruction» у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним «стрижнем» й об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що

американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням «професійної бази знань для вчителів» (Professional Knowledge Base for Teaching) [2].

Педагогічні дослідження (research about schools and teaching) активно розвиваються, накопичується вагомий обсяг інформації, своєрідний «інтелектуальний матеріал», який потрібно вивчити всім учителям для удосконалення власного викладання й покращення результатів досягнень учнів. З кожним роком професійна база знань для вчителів зростає, розвивається, стає складнішою. Поступово з'являється розуміння того, що вчителями не народжуються, а стають, і що викладання – це не вміння, а наука.

**Висновки.** Відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. Традиційний дизайн програм професійної підготовки вчителів середньої школи в США не виокремлює педагогіки як наукової дисципліни. Відсутність об'єднувального концептуального «стрижня» змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, в майбутньому обов'язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Hartnett A., Naish M, Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers. – London: Croom Helm, 1980. – 142 p.
2. Mau, S.C. The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
3. Reynolds, M. Knowledge base for the beginning teacher. – New York: Pergamon, 1989. – 317 p.
4. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations [Електронний ресурс]. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: [edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf](http://edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf).
5. Zeichner, K. M. Alternative paradigms of teacher education //Journal of Teacher Education, 1983. – Vol. 39(3). – P. 3-9.
6. Zeichner, K. The new scholarship in teacher education // Educational Researcher, 1999. – № 28, 1999. – P. 4-15.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шандрук Світлана Іванівна** – доцент, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимири Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* порівняльна педагогіка.